

## CRIANÇAS: PERCALÇOS NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO SÓCIO-HISTÓRICO-EDUCACIONAL. FONTES E CATEGORIAS

Maria Manuela Ferreira  
*Universidade do Porto (Portugal)*

As crianças com idades compreendidas entre os 0-6 anos, e em particular as de 3-6 anos, têm constituído um tema ausente da reflexão histórica e sociológica, já que recai sobre elas o pressuposto de que são uma realidade híbrida e sem importância social, um tempo de espera face às outras crianças de idade escolar. Se por um lado é exactamente o carácter desta ausência que se potencia como um possível analisador quando se procura reflectir a sua condição do ponto de vista sócio-histórico-educativo, por outro, tal desafio apresenta-se dificultado dada a natureza do objecto em estudo. Assim, desocultar as idades da infância - 0 aos 6 anos - enquanto realidades sócio-históricas e educativas construídas, nos seus objectos, práticas, representações, reflectindo uma especificidade da realidade humana enquanto realidade social, requer uma reflexão em torno da identificação de alguns dos percalços que têm obstaculizado a construção das crianças e da infância como objecto. Tal tarefa obriga à conceptualização da sua invisibilidade social como produto do desenvolvimento das próprias Ciências Sociais, ao reconhecimento da complexidade inerente ao objecto em causa e à desconstrução das relações adulto-criança, já que aquelas seleccionam as realidades humanas diferencialmente, considerando umas construção social e outras, entidades naturais.

### PERCALÇOS NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE UM OBJECTO SÓCIO-HISTÓRICO-EDUCACIONAL

#### 1º Percalço: da invisibilidade social das crianças nas Ciências Sociais

Apesar da crescente visibilidade social das crianças, o mesmo não se pode dizer acerca da sua visibilidade científica dado não serem um objecto, e muito menos, sujeitos de estudo privilegiado das Ciências Sociais. Contudo, é devido ao "corpus" maciço de conhecimentos construído principalmente por médicos, psicólogos e psicanalistas e outros cientistas sociais que, através de estudos sistemáticos a elegeram como objecto a observar, que temos assistido à construção de múltiplos objectos, em função de áreas disciplinares que se vão tornando dominantes e que são simultaneamente estruturantes de campos de intervenção social. Consequentemente, subentende-se que a evolução e transformação destes conhecimentos se fizeram acompanhar da legitimação de diferentes concepções de infância<sup>(1)</sup> e de educação, bem como do carácter das instituições. É neste contexto que a quase indiferença a que tem sido votada a problemática da infância por parte das Ciências Sociais é tanto mais interessante de assinalar e se constitui num primeiro percalço.

Nas Ciências Sociais e em particular na História e Sociologia, as crianças são essencialmente estudadas através das suas instituições - família e escola -. Os estudos centrados na família, ao privilegiarem a socialização das crianças mais pequenas e sobrevalorizarem as questões que se prendem com as aprendizagens básicas, centradas em torno da relação mãe-filho, têm-nas construído como uma idade a-social, de espera e dependência, circunscrita a um período de vida que se estende desde o nascimento até à entrada para a escola primária (0-6 anos). Contrariamente, o campo da educação, tem construído a infância como idade escolar (dos 6 anos em diante) e a escola como a instituição dominante neste período, onde se processa a aprendizagem da trilogia: leitura, escrita e cálculo, bases fundamentais para aceder à cultura letrada. E, ao fazê-lo, reduz a infância ao sinónimo da criança-aluno, a qual tende a assumir-se como o padrão universal daquele período de vida. Assim, a entrada na vida e os primeiros anos de existência por um lado, e a escolarização, por outro, têm constituído até hoje os principais temas de estudo sobre o lugar e a percepção das crianças na sociedade.

Desta forma, quer a História e Sociologia da Família quer a História e Sociologia da Educação, por muito importantes que sejam, ao constituírem-se em campos institucionais distintos, têm negligenciado e perdido de vista os meandros nos quais se movem as crianças destas idades, tornando invisível uma realidade humana global e específica, enquanto expressão particular de processos sociais mais gerais. Parecem assim ter fossilizado, já que as transformações ocorridas na esfera das práticas sociais - os processos de institucionalização cada vez mais precoce a que os bebés e as crianças de idade "pré-escolar" têm sido sujeitos, partilhando e participando simultânea e/ou alternadamente em processos de educação formal e informal -, ao introduzirem uma maior complexidade naquilo que até então era percebido como um tempo inútil, de espera e dependência, não tem merecido da sua parte uma reflexão que as assuma como objectos, nem que as potencie como possibilidade de articulação destes mesmos campos disciplinares.

Na verdade, "... apesar das informações acerca do sexo e idades serem recolhidas em todos os inquéritos sociais, estas variáveis não são sociologicamente definidas. Elas são geralmente vistas como determinadas extra-socialmente pela desigualdade fisiológica. Isto é: as relações de idade continuam a ser tratadas como um conjunto de grupos baseados em divisões naturais e não como recípro-camente relacionadas, opostas, socialmente definidas e constituindo categorias..." (Leonard, D., 1990:58).

Nesta medida, quer a Sociologia quer a História da Família e da Educação, ao construírem a infância como uma homogeneidade, dos 0-6 anos, e desconstruindo-a enquanto idades educativas, têm desprezado igualmente o carácter educativo dos processos sociais que as suportam, encerrando as crianças numa condição pré-social face ao adulto, impedindo uma interrogação de tipo sócio-histórico que problematize como social aquilo que é imediatamente percebido como natural: o "criar" (0-3 anos) e "a criança, cujo ofício é brincar" (3-6-anos)<sup>(2)</sup>. "Quem é a criança entre o momento em que se escapa das mãos da mãe e aquele em que pode entrar na escola?" Por outras palavras, "Quem são as crianças dos 3-6 anos?" O acolhimento que a sociedade reservou a estas crianças através de

saberes, instituições e profissões, já desde o século XIX, tem constituído um tema ausente...

Assim, uma vez que a vida das crianças, e em particular as dos 0 aos 6 anos, se alterna e articula permanentemente entre ambas as instituições - família e escola -, uma reflexão socio-histórica acerca da infância deveria entendê-las enquanto universos de socialização complementares, articulando-os com os dados geográficos, demográficos, sócioeconómicos, culturais e institucionais relativos à criança e questionar como produto social uma(s) dada(s) concepção(ões) da infância, bem como as concepções de socialização que mobilizam, num esforço de ultrapassagem de dicotomias pouco produtivas. Tal implica conceder e reconhecer-lhes um estatuto sócio-histórico que as assuma na sua globalidade, acentuando as suas acções e não as instituições, no sentido de as valorizar como objecto e mesmo como sujeitos ou agentes activos naqueles processos de socialização. Por outras palavras, tomar as crianças na sua globalidade é perceber como é que, à semelhança de todos os outros membros da sociedade, elas participam na sua produção e reprodução.

2º Percalço: das relações entre as crianças e a infância, a natureza bio-social das crianças e a infância como construção sócio-histórica

Tem sido ao longo dos últimos duzentos anos, sensivelmente e no ocidente, que a ideologia da criança como centro da sociedade tem sido construída, quer política quer cientificamente como um "valor incontestável, a saber: as crianças são humanas, são reconhecidas como membro de um grupo social distintivo e importante, baseado na idade dado que a infância é uma etapa definitiva e importante do ciclo vital do desenvolvimento humano" (Ramirez, 1993:227). O carácter de familiaridade e evidência de tais afirmações tem constituído um obstáculo, dado que frequentemente baralhamos e tratamos as crianças e a infância como se fossem uma mesma realidade.

Quando falamos das crianças, automática e indubitavelmente reafirmamos o pressuposto de que se trata de uma realidade humana. É verdade: elas existem e, portanto, são reais. É por isso que quando falamos delas, as referenciamos a "um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas infantis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses..." (Cf. Pais, 1990:140) e ainda dizendo respeito a diferentes níveis etários.

Já o acordo em relação à sua humanidade é indissociável da inter-relação que a condição biológica - reconhecimento das precárias competências corporais dos indivíduos - e as condições sociais - dependente dos adultos e das condições socioculturais do meio envolvente -, apresentam no ser humano e que se tornam dramaticamente manifestas na luta pela sobrevivência, entre a vida e a morte a que estão sujeitas.

Pelo contrário, quando falamos de infância acedemos a um outro conhecimento da realidade, estruturado mentalmente, construído a partir da existência das crianças, em que, abstraindo da sua imensa diversidade bio-social

concreta, elas são singularizadas e reduzidas a um só conceito. Consequentemente, quando falamos de infância ou da criança, no singular, ela é tomada como um "conjunto social, cujo principal atributo é o ser constituída por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, prevalecendo a busca de aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam essa fase de vida, e portanto de uma geração definida em termos etários" (Cf. Pais, 1990:140).

Porém, a definição de idade de vida por referência a um dado biológico é altamente problemática, ficando por esclarecer a questão da partilha entre idade biológica e idade social, ou seja, entre o carácter pré-construído das diferentes idades e a sua produção social, a qual ao objectivar-se em atributos comuns, os separa do seu agente, idealizando-o. Nesta medida, "as relações de idade continuam a ser tratadas como um conjunto de grupos baseados em divisões naturais e não como reciprocamente relacionadas, opostas, socialmente definidas e constituindo categorias..." (Leonard, D., 1990:58), que se tornam objecto de representações de formas e usos sociais.

Dado que a idade, ou as idades não têm constituído categorias estáveis ao longo da história, somos então levados a inferir que a sua divisão, ao compartimentar a vida social, é funcional e está longe de obedecer a critérios psico-fisiológicos, uma vez que nem sempre há concordância entre a definição de uma classe de idade ou a delimitação de uma etapa do desenvolvimento psicológico, afectivo, social e cultural do indivíduo. Pelo contrário, a visibilidade de um dado grupo de idades e os outros recortes a que é sujeita são efectuados em função do processo de escolarização, das flutuações do sistema de emprego, dos imperativos da formação, etc..., correspondendo à construção de relações entre o indivíduo e as instituições sociais. Desta forma, as idades de vida não podem ser entendidas como processos meramente naturais, mas como uma construção decorrente de processos históricos tipificados que ensarilham as equivalências simplórias entre as etapas do desenvolvimento psicofisiológico e as etapas da escolaridade e do trabalho. Assim, se a imaturidade da criança é um facto bio-psicológico da vida, o modo como é entendida e se torna significativa é um facto cultural. São estes factos da cultura que podem variar e fazer da criança uma instituição social. É neste sentido que podemos falar da construção social de uma definição da infância, onde a criança aparece como uma estrutura específica de componente histórica e cultural. É decorrente do reconhecimento da infância enquanto objecto socialmente construído com propriedades sociais, históricas e antropológicas, relativas e fluidas, que poderemos falar de construção social da infância, onde esta, enquanto distinta da imaturação biológica, não é nem uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma estrutura específica e de componente cultural das diversas sociedades. Portanto, só a infância, entendida como construção social, fornece uma base interpretativa para a contextualização dos primeiros anos da vida humana.

De acordo com Archard (1993), para se compreender as concepções de infância é necessário ter em conta a sua *extensão* (por referência ao tempo que dura), a sua *natureza* (por referência às qualidades particulares que a distinguem do adulto) e o seu *significado* (quão importantes estas diferenças são consideradas).

Em consequência, considera que há pelo menos três aspectos em que as concepções de infância podem variar: as suas *fronteiras* (a definição de quando é que começa e acaba a infância), as suas *dimensões* (diferentes perspectivas procuram definir os atributos específicos da infância, como diferentes dos dos adultos, podendo não convergir na definição consistente deste período de vida, ou, se forem consistentes uns com os outros, contribuir para uma concepção particular da infância) e as suas *divisões* (o período da infância desde o nascimento até à juventude pode ser subdividido numa série de períodos diferentes). Portanto, "qualquer concepção de infância variará de acordo com o modo como as suas fronteiras são estabelecidas, as suas dimensões ordenadas e as suas divisões geridas. Isto determinará como é que a cultura perspectiva a extensão, a natureza e o significado da infância. A adopção de uma concepção em detrimento de outra reflectirá as crenças dominantes, intenções e prioridades" (Archard, 1993:27).

Nesta medida, a criança é pequena e fraca perante vicissitudes que o adulto pode facilmente ultrapassar, só se tornando uma grandeza de valor, quando estes se confrontam com os seus próprios limites e consciencializam que sem crianças e infância não haverá adultos. Porém, este reconhecimento subentende um terceiro percalço decorrente dos limites da natureza das crianças: a separação de dois mundos subsequentes, mas em confronto - o dos grandes/adultos e o dos pequenos/crianças - já que estas apesar de poderem ser diferentemente avaliadas de acordo com as diferentes circunstâncias, são-no, ou pelo menos têm sido, com certeza e sempre, por adultos.

### 3º Percalço: das relações entre adultos e crianças

Quando se afirma que as crianças são humanas e participam da humanidade comum entre adultos e crianças, trata-se de uma realidade, mas... que é eminentemente desigual e conflitual, já que se apresentam diferentes modos de ordenar uns e outros e de julgar a sua grandeza respectiva. Assim, é necessário esclarecer as bitolas de medida e os princípios de equivalência que definem a sua humanidade, umas vezes comum, e outras desigualmente, em déficit, porque são crianças e ainda não adultos. Por outras palavras, o esclarecimento desta ambiguidade passa pela reflexão acerca do modo como se partilha mutuamente essa humanidade comum, que o mesmo é reflectir acerca da natureza das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, já que estas se definem e articulam em torno de um nóculo comum - o conceito de socialização<sup>(3)</sup>.

Este tem-se revelado duplamente útil para os adultos, quer do ponto de vista das práticas sociais - o processo de socialização é definido como dependendo em grande parte da acção dos adultos, agentes de socialização por excelência, que inseridos num dado grupo sociocultural impõem padrões socio-culturais de comportamento -, quer do ponto de vista da produção de conhecimentos acerca das crianças e modos de socialização - todo o conhecimento produzido acerca das crianças tem sido exclusivamente observado e formulado na óptica do adulto - contribuindo para reforçar as suas percepções e representações e legitimar a sua posição de poder.

Com efeito, cada um destes adultos acaba por inevitavelmente captar, privilegiar e seleccionar apenas os elementos do conjunto de propriedades e atributos biológicos, psicológicos, sociais e culturais aos quais foi sensível enquanto observador. E, ao fazê-lo, cada qual procura cristalizar as fronteiras que contém em si uma dada definição de criança declarada como legítima, que se impõe como mediadora do conhecimento através da conversão da realidade em linguagem e desta em discursos que a formalizam. Sabemos assim que as concepções de criança não só foram produzidas por adultos como a mutabilidade histórica a que foram sujeitas pressupõe sempre uma relação entre conceptualização, processo de construção de categorias e acção social. Logo, as construções da infância não sendo estáticas revelam também mudanças no mundo dos adultos, dado que as concepções acerca da infância mudam historicamente.

Deste modo, face à incapacidade da criança para dominar os meios inteligíveis de expressão e/ou ignorância de padrões alternativos, reduzindo-a a um acto meramente expressivo e afectivo, os adultos, não duvidando por um instante do seu conhecimento e competência no mundo social, definem-na como socialmente incompetente, intelectualmente imatura e culturalmente ignorante. E ao fazê-lo revelam a sua perspectiva adultocêntrica, uma vez que a realidade do que são as crianças é deduzida a partir da realidade dos modelos que os adultos fazem dela. Assiste-se assim, a uma inversão e subversão dos processos de construção de conhecimento, uma vez que não é da realidade que são construídas as imagens da infância, mas são essas imagens que informam toda a realidade.

Tomar consciência destes processos é crucial para inaugurar uma reflexão sociológica acerca da infância que se pretende crítica e instaurar um novo tipo de relação adulto/criança que as assuma não apenas como objecto ou sujeito da acção, mas igualmente como agente de desenvolvimento.

#### FONTES

No sentido de dar conta da emergência e da consolidação de diferentes discursos produzidos acerca da infância, tornou-se necessário partir em busca de fontes primárias que tomassem a criança dos 0-6 anos ou as relações dos adultos com ela, como tema, directa ou indirectamente, na tentativa de proceder a uma desconstrução dos mesmos. Dado que aquelas se oferecem como produto, numa ausência do enunciador, como expressões de informações, ideias, intenções, referenciáveis a um determinado contexto social e ideológico, o veículo privilegiado para as observar foram os diversos discursos produzidos e registados através da escrita, publicados em revistas, jornais e livros (discursos emanados da sociedade civil), bem como alguma legislação... (discursos emanados da esfera estatal), uma vez que se entende que estes, influenciando-se mutuamente, se reflectem na esfera das práticas sociais quotidianas, produzindo consequências sociais reais colectivas.

Duas fontes previamente organizadas se revelaram de uma utilidade e préstimo fundamentais: "Bibliografia da 1ª Infância"<sup>(4)</sup> recenseada pela Associação Protectora da 1ª Infância nos anos 50 e referente ao período compreendido entre

1820-1954 e "Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino"<sup>(5)</sup>, abrangendo o período de 1818-1989, publicado em 1993, não se esgotando, portanto, outras possíveis fontes disponíveis.

Aquela Bibliografia é composta na sua totalidade por 1031 títulos de artigos<sup>(6)</sup>, distribuídos por 56 revistas e jornais portugueses e produzidos por autores nacionais. Do total destes artigos, 780 dizem respeito à criança, directa (doenças da infância e processos de cura, criança anormal...) ou indirectamente (higiene, veterinária...), tendo sido produzidos na sua esmagadora maioria por médicos. O Repertório Analítico é composto por um total de 530 títulos de periódicos (jornais e revistas), com fichas de análise que descrevem as principais características, o objectivo e o conteúdo do periódico, produzidos por diversos grupos sociais nacionais e referentes a todo o país. Destes, e para o período de tempo considerado, assinalaram-se 152 periódicos onde se registam 691 artigos referentes a problemáticas, directa (psicologia e pedagogia da infância, instituições de educação infantil...) ou indirectamente (assistência social, educação feminina...) decorrentes da criança.

Tendo em conta os objectivos iniciais definidos e as características das fontes consultadas, mas sobretudo do volume dos materiais que as constituem, começou-se por seleccionar e sujeitar a uma Análise de Conteúdo os artigos das revistas que de alguma forma abordavam problemáticas directa (Puericultura, Psicologia infantil, criação de Jardins de Infância) ou indirectamente (educação feminina, criminalidade, veterinária) ligadas à infância, em particular às idades compreendidas entre os 0-6 anos, tendo-se assim, identificado um longo período de produção de discursos públicos que decorre desde meados do século passado e se estende até aos nossos dias.

Dado que o período abarcado por ambas as fontes não é coincidente, e ainda porque nem sempre há uma coerência entre o tempo de vida das publicações e a expressão de artigos que contém relativos às idades de vida da infância a observar, procedeu-se à sua análise, procurando cruzar as variáveis acima referidas, tendo-se constatado que tal movimento emerge a partir da década de 80 do século passado, aquirindo a sua máxima expressão nos anos 20-30 deste século. Atendendo a que se procura identificar neste trabalho as fontes que desencadearam e teriam sido mais expressivas do ponto de vista da sua divulgação, optou-se por orientar a leitura e sua análise ao conteúdo dos artigos publicados entre a década de 1880 e até 1939, seleccionando apenas as edições de Lisboa e/ou Porto e/ou Coimbra.

#### CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS SÓCIO-HISTÓRICO-EDUCATIVAS

O trabalho que se efectuou decorre no período compreendido entre o final do século XIX (1880) - porque se trata do momento-chave em que a infância emerge como questão social - até cerca de 1940 - porque se trata de um momento em que se assiste à sua conceptualização científica e às tentativas da sua resolução. Esta por sua vez, conduziu ao desencadear de uma política social de conjunto, assistencial e educativa, visando o enquadramento colectivo progressivo do modo de vida

operário, ocorrendo em simultâneo com a transformação da estrutura política estatal (em 1910 e de novo entre 1926-40), com consequentes formulações de políticas sociais, da estrutura familiar (sobretudo nos anos 20-30), invenção de novas e diferentes formas de institucionalização precoce das crianças dos 0-6 anos<sup>(7)</sup> - Jardim de Infância - e sua transformação ou desaparecimento, bem como de novas profissões especialmente vocacionadas para a infância - Educadoras de Infância - e o seu desaparecimento, por forma a evidenciar a construção científica de diferentes definições de infância, e ainda alguns dos seus efeitos ao nível dos espaços domésticos e da educação/produção.

De entre os inúmeros problemas que afectam a infância haverá dois que pela sua polémica prolongada se tornarão objecto de eleição por parte dos adultos, e que serão decisivos para instalar e definir a infância como problema social: a questão da mortalidade infantil e o problema da falta de educação ou da sua precocidade. O que parece marcar em definitivo a ruptura com o passado e permitir a tomada de consciência da importância vital da infância enquanto questão social de interesse público, é a descentração do fenómeno da miséria reduzido à biografia dos pobres, não mais ignorando um destino comum das crianças, mas analisando-o consensualmente em torno da gritante mortalidade infantil - miséria física - e alargando-o e articulando-o com o da falta de educação - miséria moral -, como fenómenos de massa que se tornaram os maiores atributos da infância.

Dois protagonistas principais se evidenciam: os médicos<sup>(8)</sup> e os pedagogos<sup>(9)</sup> e muitos deles políticos<sup>(10)</sup> que a partir da heterogeneidade sociocultural das condições de vida da infância que se lhes oferecia no contexto sócio-histórico referido suscitou a percepção e construção de definições de infância diferentes: uma definição médico-social que se articula e complementa com uma definição sócio-psico-pedagógica da infância. É o estudo sistemático da criança pelos médicos e pedagogos, que permite a ruptura com uma definição da infância, inicialmente entendida como uma idade de vida homogenia e indiferenciada, herdada do passado, que ia desde os 0 aos 15 anos, desdobrando-a em novos objectos, a partir da identificação de novos estados, novas idades e consequentemente, novas necessidades. Assim, estão identificadas duas novas divisões na pequena infância: a 1ª e a 2ª *infância*. A expressão 1ª *Infância*, até aqui aplicada indiscriminada e indiferenciadamente aos 7 primeiros anos de vida, passa a definir o período que vai desde o nascimento ao fim da primeira dentição (3 anos). Correlativamente, a expressão 2ª *Infância*, está reservada para o período seguinte, entre o fim daquela dentição e a designada "idade da razão", referenciada à entrada para a escola primária. Simultaneamente em cada uma destas novas etapas, vão-se reconhecer particularidades e momentos singulares que os dotam de uma especificidade própria.

A definição médico-social, centrando-se fundamentalmente sobre a 1ª *Infância* (0-2/3 anos) reconhece dois momentos-chave: o pré-natal (da concepção à gestação, ou seja, o tempo antes do nascimento) e o pós-natal (o momento que se segue ao nascimento), organizados em torno do nascimento da criança. Esta sequência temporal à anterioridade do nascimento teve como efeito valorizar não só um tempo corporizado na mulher grávida, como permitir que, para além dela,

se percepcionasse a criança enquanto embrião e, portanto, desde logo, em processo de formação e desenvolvimento. Nesta medida, o embrião será a instância, a forma mais primária e elementar a partir da qual florescerá o ser humano, subentendendo-se aqui a ideia de geração e pré-formação, no sentido ontológico e evolucionista do termo; isto é, o embrião, tal como uma miniatura, já contém em si próprio a matriz a partir da qual a criança e o homem se revelarão ulteriormente, progredindo de uma forma mais simples para outras mais diferenciadas, numa sequência ordenada em crescente complexidade e hierarquia, quer dos órgãos quer das funções.

O nascimento marca um primeiro momento de ruptura: a passagem de um meio líquido a um meio aéreo, materializada pela visibilidade e ruído de um novo ser que, ao separar-se do corpo da mãe, irá ganhar forma própria e autonomia. Ser que, pela sua forma, postura e incapacidades funcionais, o remete para uma condição ainda muito próxima do mundo natural e animal, dado não estarem realizadas "as condições orgânicas do seu funcionamento: a mielinização do seu axónio... Muitos órgãos devem completar a sua diferenciação estrutural antes de revelarem a sua função..." (Wallon, H., 1968:50). Assim, e à semelhança do mundo animal, o período pós-natal, comunmente designado por "criação", é onde se processa a amamentação do recém-nascido (0-3 semanas) ou do lactente (o que se alimenta de leite, 0-12 meses) e o desmame (coincidente com o aparecimento dos primeiros dentes, 6º-9º mês), bem como as aprendizagens básicas à nossa espécie: a locomoção (até cerca dos 12 meses), as autonomias funcionais, as comunicações (até cerca dos 2 anos) e os afectos que, articuladas entre si, se vão progressivamente complexificando e particularizando por sua vez em novos estádios singulares.

A inevitável inter-relação que a condição biológica e a condição socio-cultural apresentam na infância do ser humano gera da parte do grupo em que está inserido práticas de prevenção no período pré-natal, cujo objectivo é assegurar uma boa gestação e práticas de suporte no período pós-natal, no sentido de preservar a vida da "cria". Estas últimas, de protecção, agasalho, alimentação..., ao constituírem-se no garante da sua sobrevivência, contribuem para ultrapassar um período crítico, alicerçando a sua posterior autonomia como ser vivo.

Os 2-3 anos de idade representam um período de charneira entre a 1ª e a 2ª *Infância*, assumindo-se que a criança adquiriu uma autonomia funcional e expressiva básica: está capaz de se alimentar, deslocar e começa a funcionar-se verbal e sentimentalmente à semelhança dos adultos. É a autonomia motora, objectivada na marcha que, neste momento da vida se revela como o facto mais espantoso de progresso. Com efeito, se o ensaio dos primeiros passos anuncia o sinal de mudança de um estado próximo do mundo animal, onde a quadrupedia era a postura por excelência, o andar torna-se no reconhecimento, numa prova da ascensão ao estado bípede simbolizando um segundo nascimento, uma entrada no mundo postural dos adultos. Porque a marcha subentende condições, órgãos e funções diferentes, a criança não se limita a recopiar linearmente as posturas da bipedia, mas exercita-as, caindo e andando, dotando esta actividade de um carácter muito mais complexo que a conjuga com uma experiência pessoal e activa, eminentemente singular e interior, inconcebível sem o recurso à inteligência e onde

a capacidade de aprendizagem e aperfeiçoamento se convertem, nesta fase da vida, nos maiores atributos da sua humanidade. A marcha simboliza, assim, a passagem a uma autonomia que é a do *homem feito* a partir de si próprio, desembaraçando-se das dependências anteriores, capaz de ultrapassar a sua condição inicial. Consequentemente, porque quando ensaia e domina o movimento a criança sai do seu "papel passivo" deixando de se mover através dos outros, opera-se uma outra mudança na conceptualização dos seus atributos, que lhe confere um "papel activo" e lhe abre as portas para o exercício da autonomia e emancipação e/ou da integração, já que lhe permite o acesso e participação no mundo dos grandes.

Estando, portanto, superadas as incapacidades iniciais de funcionamento e estruturação física, espera-se que aos 3 anos a criança esteja apta para começar a "verdadeira" educação, subentenda-se: educação da razão e da moral.

Na verdade, depois de ter observado na criança de 3 anos um corpo melhor constituído, os médicos descobrem-lhe um espírito inteligente e capaz de ser educado. Alguns limitam-se a preconizar uma educação moral que exclui toda a aquisição de conhecimentos e deixa um grande lugar ao jogo. Outros põem acento sobre as aquisições da criança que progride na prática da deambulação e, sobretudo, na linguagem. Numa época em que a psicologia da criança é quase desconhecida, este domínio crescente da linguagem é frequentemente considerado como um revelador das facultades intelectuais. É para aproveitar todas estas predisposições, que muitos médicos propõem o começo da educação intelectual antes da idade da razão.

Relativamente às idades posteriores, depois dos 3 anos, o discurso médico, não é quantitativamente expressivo, sendo a educação física das crianças o aspecto mais referido. Tal preocupação parece continuar a fundamentar-se na ideia de que o desenvolvimento se processa por etapas crescentes em sequência e complexidade, supondo que o desenvolvimento da consciência que se lhe segue só será possível, porque decorrerá do desenvolvimento físico - do corpo da criança -. É com base neste pressuposto que se forja a célebre fórmula - corpo são, mente sã -, assim se compreendendo a tremenda preocupação pediátrica e puericultora, com a boa concepção e sã preservação dos corpos das crianças. Este continuum e a complementaridade que entre corpo e mente aqui se adivinha, ganhará uma maior relevância no discurso psicopedagógico que se enraíza no discurso médico.

Na definição médico-social da 1ª infância, ao serem sobrevalorizadas as qualidades biofisiológicas das idades compreendidas entre os 0-3 anos, é ao mesmo tempo enfatizada a sua submissão total e posteriormente parcial ao meio e ao adulto, em especial a mãe.

Procura-se então pela "criação", no ser humano, assegurar a actividade presente, permitindo que se edifiquem massas e potenciais de expressividade importantes que só se revelarão em idades posteriores, possibilitando e alicerçando a sua ascensão a outras condições, estas de natureza reconhecidamente socioculturais, sustentadas pela "educação".

Nesta medida, se a "criação" se revela aos nossos olhos como natural, porque inevitável, por essa mesma razão, e porque decorre num contexto humano, ela corporiza práticas eminentemente sócio-culturais como é, por exemplo, o caso dos

preceitos da amamentação ou o momento do desmame que associado ao aparecimento dos primeiros dentes (factor biofisiológico), pode variar com a intervenção do aleitamento artificial (factor sociocultural), com o retomar do trabalho feminino fora de casa (factor socioeconómico) ou mesmo uma nova gravidez (factor bio-social). Portanto, mesmo as componentes não sociais da experiência da criança são mediadas e modificadas pelos outros, ou seja, pela experiência social. Daí decorre que esta não pode ser isolada da experiência biológica e física.

O estudo sistemático da criança pelos médicos, psicólogos e pedagogos, preocupados com os malefícios de uma inadequada e perversa educação, centra-se privilegiadamente na 2ª infância (3-6 anos), e fundamenta uma *definição sócio-psicopedagógica* que torna visível uma faixa etária que se entropõe à 1ª infância e às idades escolares. Descobre-se assim, entre os bebés e as crianças na idade da razão, uma idade de vida intermédia que se revela pelos seus progressos físicos, mentais e afectivos num espírito inteligente e dotado de uma capacidade de aprendizagem intrínseca, fundamental no processo de transição para a plena idade da razão. Tal concepção, terá como efeito a extensão das necessidades educativas para este novo recorte de idades, nos saberes, instrumentos mediadores e práticas psicopedagógicas, agora entendidas como fulcrais para alicerçar as exigências que lhe serão cometidas na educação formal que se segue.

Com efeito, os saberes médico-biológicos interligados com a emergência e consolidação da Psicologia definem um sistema de interpretação que ao implicar como condição primeira a análise dos mecanismos que presidem ao desenvolvimento humano, precisam a ideia de um desenvolvimento mental no decurso do crescimento biofisiológico individual. Nesta medida, não só o período de vida dos 0-3 anos é diferente do dos 3-6, como no interior de cada um deles se vão operacionalizar capacidades, interesses e necessidades orientados e unidos estruturalmente mas qualitativamente diferentes.

Assim, se inicialmente a Psicologia da Criança tinha sobretudo enfatizado as percepções como o aspecto mental mais notório destas idades da infância, as últimas pesquisas deixaram a descoberto a possibilidade de análise da progressão e da complexidade que agora constituem os processos mentais, passíveis de ser observados através das suas acções, como formas de expressão da interioridade dos sujeitos. Assim, as autonomias funcionais, destacadamente o domínio da marcha, mas ainda mais, as capacidades intelectuais que se objectivam e complexificam na linguagem oral, gestual, dramática e gráfica, definem os atributos fundamentais que as separam em definitivo da idade dos bebés, mas que por não estarem suficiente e completamente apropriados pelos sujeitos, ainda não permitem a sua anexação à idade da razão.

No domínio intelectual, vai ser sobrevalorizada a linguagem verbal, já que é através dela que a criança faz prova das suas capacidades mentais, manifestas na sua memória, raciocínio, associação de ideias, comparações, interpretações, interrogações, generalizações, etc., as quais, alicerçando-se nas capacidades perceptivo-motoras, subentendem agora prioritariamente, o exercício do pensamento. Esta

crecente capacidade de verbalização do pensamento, é entendida agora como o prenúncio e o garante em definitivo da passagem de um estado inicial que apreende o mundo perceptivamente e se expressa corporalmente, para um outro em que este é apropriado activa, global e inteligentemente, dando lugar de primazia à razão, capacidades simbólicas e abstractas. É a meio deste caminho e em alternância que se situará a criança dos 3-6 anos, entrevedo-se aqui as relações adulto-crianças que partilhando comumente um modo de expressão, vêem no domínio crescente da linguagem verbal, o passaporte que lhe permite a inclusão no mundo adulto, entendido como o modelo de racionalidade. Simultaneamente, à medida que a linguagem se expande e progride, o movimento das grandes massas musculares e os movimentos grossos dão lugar à destreza, controlo e prática de movimentos finos e precisos, do gesto útil, que podendo objectivar-se em produções gráficas revelarão a sua eficácia e utilidade posterior, necessárias aquando da aquisição dos mecanismos da escrita.

Fazendo jus à boa tradição empiricista, a conceptualização do seu processo de aprendizagem, preconiza que a inteligência e o pensamento decorrem da acção prática, da experimentação, pelo que a acção da criança sobre o meio social e cultural se apresenta como uma forma privilegiada de conhecimento do mundo. Mas esta forma de acção e mediação entre a criança e o mundo que a rodeia, pela sua iniciativa vai revestir-se de uma particularidade: a imitação. Esta revela-se paradoxal: por um lado, como o processo unitário de integração social de todos os atributos da infância, mecanismo por excelência de apropriação do real e social - evidenciando a sua capacidade de observação, representação mental, afectiva, corporal e dramática, de adaptação, em suma de aprendizagem e portanto de integração no mundo adulto -, mas por outro lado, como possibilidade de o ensaiar, experimentar e transgredir - evidenciando as suas incapacidades de compreender e dominar inteiramente o mundo dos adultos, do ponto de vista mental e moral ou em acções adequadas do ponto de vista motor.

Assim, a imitação constitui-se num campo de acção na charneira entre o mundo adulto e o mundo infantil. O que se pretende agora, é que esta não seja deixada ao acaso, mas decorra dos melhores modelos humanos e sociais, já que se assume que a criança fixa no mais íntimo do seu ser, as impressões que a rodeiam, revelando-se aí, uma vez mais a sua enorme capacidade de adaptação, permeabilidade. Reforçando a importância do papel da imitação no processo de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência está o facto desta se realizar sem esforço aparente, uma vez que é com prazer que a criança se envolve nesta acções. Nesta medida, a imitação é interpretada do ponto de vista do adulto como um jogo lúdico, o vulgo brincar.

É a atribuição destas qualidades positivas à imitação, enquanto processo de socialização por excelência, que possibilita por parte da criança, o ensaio activo da adequação dos comportamentos individuais à realidade adulta, social e cultural, mas, do ponto de vista do adulto, estas convertem-se na possibilidade de condicionamento e intervenção implícitos da mente da criança, o que lhe acarreta uma maior responsabilidade, já que eles personificam os seus modelos preferenciais e mais directos.

Simultaneamente, ao considerar-se o brincar a expressão mais natural e espontânea da criança, todas elas se oferecem ao adulto como um livro aberto à leitura, interpretação e avaliação do seu estágio de desenvolvimento, da sua inteligência, possibilitando por parte deles uma intervenção supostamente fecunda. Deste modo, os adultos adquirem uma vantagem decisiva sobre elas, uma vez que podem a partir dali, antecipar, prever, programar intervenções e acções. Nesta medida, a apropriação da linguagem e das suas diferentes formas de expressão requer não só a maturação de órgãos e funções, mas também condições materiais e de vida que reafirmam a importância da experiência pessoal e social, singular e interior.

Ao problema da intervenção do adulto, subjaz também a ideia de que há períodos críticos de desenvolvimento na vida da criança, ou seja, de que em certas alturas, durante o desenvolvimento de qualquer organismo vivo, se verificam períodos, durante os quais as respostas do ambiente são potencialmente muito mais dramáticas e que se não ocorrerem nessa fase, se poderão perder para sempre. Tal dedução decorrente da conceptualização do desenvolvimento por estádios, ao radicar na irreversibilidade do desenvolvimento, obriga a uma atenção à criança e solicita que medidas preventivas adequadas sejam tomadas na relação educativa com a infância.

Contudo, se do ponto de vista intelectual e motor se conhecem progressos que afastam em definitivo a criança do estado natural e primitivo, será no aspecto moral que o seu carácter de inacabamento e imperfeição se revelará como o efeito mais perverso, uma vez que será esta incapacidade que a remeterá de novo para a dependência e submissão do adulto. Assim, a definição sócio-psicopedagógica da infância, formulada em termos de teorias gerais do desenvolvimento, prevê e antecipa os resultados de que ela é capaz, inscrevendo-a num curriculum definido, que recorta as idades de acordo com as atribuições específicas e escalonadas numa ordem hierarquizada - não só passa a haver conteúdos e objectivos a cumprir, como um tempo, espaço e materiais próprios para o fazer, o que introduz dentro da própria infância, profundas rupturas. E esta construção não é meramente psico-fisiológica, dado que se intercala permanentemente com práticas socio-culturais, como é o caso da linguagem gráfica, que fundada sobre a existência de um corpo se vai maturando (factor biofisiológico), ou do desenvolvimento da motricidade fina que pode variar com a experimentação de diferentes recursos materiais, sua quantidade, qualidade (factor sócio-económico-cultural), o seu uso (factor socio-cultural), com os adultos em presença, o seu estatuto social (factor biopsicológico e socio-cultural e económico), etc...

Assim, apesar do carácter algo positivo do saber psicopedagógico da infância que a concebe como um ser inteligente, continua a persistir a ideia de que a infância constitui um prelúdio para a vida adulta, porque ainda não domina as competências e sobretudo os julgamentos de valor supostamente pertença dos mais velhos, representando portanto uma idade de transição com um carácter preparatório (subentenda-se para a escolarização), a qual, ancorando-se nas representações sociais da infância marcarão determinadamente o seu lugar de imperfeição, inacabamento e dependência na vida social (Mollo, 1990; Chamboredon e Prévot, 1975,1982).

Em consequência e do ponto de vista das relações adulto-crianças, se no primeiro momento a criança é incapaz de prover sozinha à sua subsistência e sobrevivência, reclamando a presença constante do adulto, em particular da mãe, no seguinte, quando começa a fazê-lo por si, revela a sua inexperiência, pelo que, inevitavelmente tem de ser ajudada. Nesta medida, a autonomia recentemente conquistada torna-se uma ficção, dado que não encontra equivalente em relação à experiência de vida, ou seja, ao conhecimento. Por tal facto, remetem-se de novo as crianças para um estado de ignorância e irreflexão que reclamam protecção da parte do adulto. É esta constante incapacidade física e falta de razão que sendo os atributos mais caros a estas idades de vida, inscrevem as relações entre si e os outros, numa relação de desigualdade, submissão, autoridade, dependência, características das relações hierárquicas. Portanto, as determinantes dos factores biofisiológicos, prolongam-se nas suas incapacidades psicológicas, gerando de novo a sua dependência face aos outros que se ocupam em criá-la e educá-la, contribuindo para a definição de um estado da infância cuja especificidade subentende uma relação da criança de total ou parcial impotência face ao meio e portanto de dependência dos adultos, em particular da mulher. Nesta medida, cada uma daquelas definições de infância, agindo isoladamente ou em complementaridade, constituiu o seu modelo específico de criança, exercendo um poder de legitimação que, ao fixar os limites do permitido e do interdito, contribuiu para definir o lugar objectivo e simbólico que a criança ocupa, tanto no conhecimento como na vida social.

Na verdade, uma vez que os factos humanos são sempre produtos da consciência, o processo de criar (0-3 anos) e educar (3-6 anos), não sendo imediatamente perceptíveis como práticas educativas intencionais, dado nestas idades decorrerem tradicionalmente no contexto familiar, sê-lo-ão progressivamente com a insinuação dos preceitos de Puericultura e da PsicoPedagogia nas práticas domésticas e institucionais, através da regulação da relação mãe-filho ou educador-educando, que, ultrapassando largamente as circunstâncias problemáticas iniciais -saúde do bebé e uma educação adequada da criança -, socializam precocemente na nova ordem social. E, ao fazê-lo, tal processo de socialização estende-se não só à sua mãe, mas igualmente a toda a família e à escola.

#### NOTAS

- (1) À lenta emergência do reconhecimento de uma natureza infantil, entre os séculos XIII e XVII, enquanto categoria social (Ariès, s/d), sucede-se, a partir de então, a construção de diferentes concepções de infância. De acordo com Hendrick (1990) à "Criança Romântica do século XVIII, que alimenta o debate sobre a boa ou má natureza da criança, seguem-se as concepções da Criança Trabalhadora cujo encerramento nas fábricas e minas e a brutalidade do trabalho a que era sujeita, em simultâneo com a Criança Delinvente, que se constitui numa ameaça potencial e/ou real à ordem estabelecida pela sua precoce indigência, encontra nos filantropos os seus defensores. A Criança Médico-Psicológica decorrente dos saberes biológicos e médicos e das correntes higienistas dos séculos XVIII e XIX, reforçada pelo desenvolvimento da psicologia e psicanálise do final do século XIX, articula-se com a concepção de Criança Aluno. O compromisso entre estas duas concepções e o aparecimento da escolaridade obrigatória, contribuíram para creditar a ideia de uma observação científica da criança, fixando as suas qualidades por referência a uma normalidade intelectual e social definida pelas exigências da instituição escolar. Uma concepção de Bem-Estar da Criança é identificada entre 1880-1918,

- designadamente com a inovação, invenção e institucionalização de áreas de prevenção social, saúde e educação e pelo seu reconhecimento legal e legislativo..." (Hendrick, H., 1990:35-37).
- (2) Cf. Chamboredon, J.-C. e Prévot, J. (1972), (1975) e também, Mollo-Bouvier, S. (s/d).
- (3) A propósito do conceito de socialização numa perspectiva sociológica, Cf. Durkheim, 1984; Berger, P., 1990; Bourdieu, P., 1972 entre outros.
- (4) Associação Protectora da 1ª Infância (1954), *Bibliografia da 1ª Infância, Os lactários e a puericultura*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 11.398, pp. 11-128.
- (5) Nôvoa, António (org.) "*Imprensa de educação e ensino, repertório analítico (séculos XIX-XX)*", IIE-ME, Lisboa 1993.
- (6) Foram excluídas as publicações de autores estrangeiros.
- (7) Cf. Santos, Mª Manuela (1989), Caldeira, Mª Fátima, (1993) e Gomes, Joaquim F. (1986).
- (8) De acordo com as fontes consultadas encontramos 210 médicos, dos quais apenas 10 mulheres, e ainda dentro desta área de saberes 1 parteira, 1 enfermeira, in *Bibliografia da 1ª infância*, 1954.
- (9) Optámos por esta designação mais geral em virtude de muitos dos discursos contidos nas revistas pedagógicas de educação e ensino não se acharem assinados, nem referenciados a qualquer profissão. Entre os que o fizeram pode-se encontrar uma grande variabilidade de professores, advogados, médicos, psiquiatras, políticos, jornalistas, publicistas, psicólogos, mulheres feministas, escritores... Registam-se ainda nesta categoria, 32 mulheres. Entre outros, não tanto pelo volume de artigos publicados, mas mais pela pertinência dos mesmos, à data e mesmo ainda hoje, citam-se os nomes de Faria de Vasconcelos, Adolfo Coelho, Mª Amália Vaz de Carvalho, Olga Morais Sarmento, Adelaide Cabete, Ana Castro Osório, Adolfo Lima, Irene Lisboa, Ilda Moreira, Ricardo Rosa y Alberty, Ramalho Ortigão, Alves dos Santos, Álvaro Viana de Lemos...
- (10) "Em 1911, a Constituinte teve a seguinte composição: funcionários públicos 72, o que representava 32% do total, médicos 48, advogados 24, proprietários 18, professores do ensino superior 11, de outros graus de ensino 12, comerciantes 8, jornalistas 8, farmacêuticos 6, magistrados 5..." in Catroga, F., 1991: 258.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARCHARD, David (1993). *Children, Rights and Childhood*. Londre: Routledge.
- ARIÈS, P. (s.d.) *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio de Água.
- ASSOC. PROTECTORA DA 1ª INFÂNCIA (1954). *Bibliografia da 1ª Infância. Os lactários e a puericultura*. Lisboa: Biblioteca Nacional 11.398, pp. 11-128.
- BERGER, P. e LUCKMAN, T. (1966). *A construção social da realidade, tratado de sociologia do conhecimento*. Petropolis: Ed. Vozes (8ª ed. 1990).
- BOLTANSKY, L. (1969). *Prime educação et morale de classe*. Paris: Ed.L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (1984).
- CALDEIRA, Mª F. (1993). *De meninos se fazem homens. Assistência infantil e juvenil na cidade de Lisboa durante a 1ª República, I, II Tese de Mestrado*. Lisboa: FCSH-UN.
- CHAMBOREDON, J.C. e PREVOT, J. (1973). "O ofício da criança". In Stoer, S. e Grácio, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação -I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CHAMBOREDON, J.C. e PREVOT, J. (1975). "Changes in the social definition of early childhood and new forms of symbolic violence", *Theory and Society*, Amsterdam, 2, pp. 331-350.
- CHAMBOREDON, J.C. (1987). "La sociologie de la socialisation: famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance", *Revue*

- Française de Pédagogie*, Notes critiques, n° 83, Avril-Mai-Juin, 1988, 83-124.
- CHISHOLM, L., BUCHNER, P., KRUGER, H.-H. (eds.) (1990). *Childhood, Youth and Social Change, a comparative perspective*. London: The Falmer Press.
- CHOMBARD DE LAUWE, M.-J. (1971). *Um Outro Mundo: a Infância*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- DURKHEIM, E. (1994). *Sociedade, Educação e Moral*. Lisboa: Rés Ed.
- FERNANDES, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Breve, INC.
- FERNANDES, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve, INC.
- FERNANDES, R. (1994). *Os caminhos do ABC, sociedade portuguesa e ensino das 1<sup>as</sup> letras*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Ant<sup>o</sup> G. (1987). "Um relance sobre a criança do século XVI", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: XXI, pp. 169-198
- FERREIRA, Ant<sup>o</sup> G. (1987). "A criança em dois tratados setecentistas de puericultura", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, XXI, pp. 151-167
- FERREIRA, Ant<sup>o</sup> G. (1989). "A criança no conhecimento médico de seiscentos", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, XXI pp. 401-423; *Revue Française de Pédagogie*, n°99, avril-juin, pp.115-143.
- FINKELSTEIN, B. (1992). "Incorporando as crianças à História da Educação", *Teoria e Educação*, Portoalegre: 6, pp. 182-209.
- GARNIER, Pascale (1995). *Ce dont les enfants sont capables, Marcher XVIII, Travailler XIX, Nager XX*. Paris: Editions Métailié.
- HENDRICK, H. (1990). "Constructions and Reconstructions of British Childhood: an interpretative survey, 1800 to the present" In James, A. & Prout, A. (org), *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*, London, The Falmer Press; pp.35-96
- JAMES, Allison, PROUT, Alan (org) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- JENCKS, C. (ed.) (1982). *The Sociology of Childhood - essential readings*. London: Batsford Academic and Educational, Lda.
- LEONARD, D. (1990). "Persons on Their Own Right: Children and Sociology in UK". In Chisholm, L., Buchner, P., Kruger, H.-H. (ed.), *Childhood, Youth and Social Change, a comparative perspective*. London: The Falmer Press, pp. 58-70.
- MOLLO-BOUVIER, S. (s/d) *Une sociologie de l'enfance? Du réel à l'imaginaire, Table ronde Expression des enfants dans les pratiques sociales et les sciences humaines*- Paris: CNRS.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1990). "Enfances, cultures, sociétés", *CNRS/IRESCO*, Paris: 1<sup>o</sup>, jui.
- NÓVOA, A. (dir.) (1994). *A imprensa de Educação e Ensino-Repertório Analtico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: INE.
- PAIS, José M. (1990). "A construção sociológica da juventude - alguns contributos". *Análise Social*, Lisboa: Vol. XXV (105-106), pp. 139-165.
- PAIS, José M. (1990). "Lazer, sociabilidades juvenis - um ensaio de análise etnográfica" *Análise Social*. Lisboa: (108-109), pp. 591-644.
- RAMIREZ, F. O. (1993). "Reconstitución de la infancia: extension de la condición de persona y ciudadano", *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1 (1993) II, pp. 223-249
- STAINTON, Rogers (1992). *Stories of Childhood, shifting agendas of child concern*. Harvester: Wheatsheaf.
- WAKSLER, F. C. (ed.) (1991). *Studying the Social Worlds of Children - sociological readings* - London: The Falmer Press, 1994.